



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie młodych dorosłych

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2018). Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie młodych dorosłych. "Ruch Pedagogiczny" Nr 4/1 (2018), s.83-98

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Suchodolska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACJA UNIWERSYTECKA JAKO WAŻNE ZADANIE ROZWOJOWE MŁODYCH DOROSŁYCH

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele sposobów rozumienia edukacji, także w kontekście edukacji młodych dorosłych. W licznych opracowaniach naukowych polskich badaczy od lat obecne jest przekonanie, że inwestowanie w edukację jest kluczem do podnoszenia statusu społeczno-zawodowego młodych ludzi. Ponadto, inwestycja taka jest skutecznym sposobem wyrównywania szans osób o niższym stopniu pochodzenia i habitusie oświatowym rodziny. Edukacja – szczególnie we współcześnie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych, wymagających mobilności, łatwości adoptowania się do owych zmian i ich społecznych skutków – jest dziś obszarem wymagającym permanentnego doinwestowania, by otoczyć właściwą opieką także jednostki słabsze społecznie na drodze zdobywania wykształcenia. Idea ta staje się szczególnie aktualna w odniesieniu do młodych dorosłych wywodzących się ze zróżnicowanych społecznie środowisk, dla których prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu mierzy się ich dostępem do kształcenia przebiegającego w „tej samej jakości” (Woźniak, Woźniak, 2006, s. 154).

Przywołanie rozważań dotyczących edukacji pozwala na stwierdzenie, że jej humanistyczny wymiar, zwłaszcza edukacji ukierunkowującej na pozytywną zmianę i proaktywność człowieka, w sposób szczególny wyznacza taki kierunek rozwoju, który służyć powinien jego autokreacji. W tym rozumieniu rozwój człowieka polega na wzroście aktywności, na pobudzaniu jego twórczych możliwości, a także na nadaniu działaniom charakteru twórczego, czego efektem są wymierne dla jednostki – obiektywnie i subiektywnie odczuwane – korzyści.

Odwołując to stwierdzenie do grupy młodych studiujących dorosłych, warto podkreślić, że edukacja otwarta na różne ścieżki rozwoju osobistego, w których mają miejsce różne eksploracje, zwiększa szansę młodego człowieka na lepszą adaptację do wymogów życia społecznego w różnych jego wymiarach, radzenia sobie

z trudnościami, ponadto umożliwia bardziej skuteczne poszukiwanie informacji. Edukowanie się społeczeństwa odnosi mierzalne społecznie skutki, zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i zbiorowej. Jak wskazują liczne wyniki prowadzonych badań (Czapiński, 1995), osoby o niższym poziomie wykształcenia trudniej znoszą zarówno materialne, jak i psychologiczne koszty przystosowania się do nowej sytuacji, trudniej też adaptują się do zmian na rynku pracy. W perspektywie widocznych w życiu społecznym tendencji wydłużania się ludzkiego życia obserwuje się również związek pomiędzy długością życia a poziomem edukacji. W tym kontekście można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Oznacza to, że *im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosuje się do nowych reguł życia* (Czapiński, 1995, s. 289–302). Ponadto, tym, co wydaje się istotne w perspektywie edukacji całościowej, służącej zarówno uzupełnianiu i podnoszeniu poziomu wykształcenia, jak i doskonaleniu osobowości jest wzrost życiowych kompetencji. W pewnym sensie pełnią one rolę ochronną w konfrontacji z dynamicznymi zmianami rzeczywistości społecznej, prowadzącymi do „nowej jakości świata” (Drynda, 1997, s. 68; Suchodolski, 1983, s. 298). W tym procesie budowania życiowych kompetencji ważnym zadaniem do realizowania przez młodych ludzi jest nie tylko świadomość swoich zasobów, ale przede wszystkim dbałość o nie i ich pomnażanie. Środkiem, który temu służy, jest z pewnością w głównej mierze edukacja.

Lista zasobów, które rozwijają się pod wpływem doświadczeń społecznych, jest bardzo długa. Wśród nich wymienić można między innymi: poziom zdrowia, poczucie własnej wartości, poziom samooceny, poczucie własnej skuteczności i osobistej kontroli, koherencji, optymizm, osobowościową odporność, orientację prospołeczną, sposoby radzenia sobie ze stresem, a także społeczne wsparcie. Wykorzystywanie zasobów jest jednostce potrzebne nie tylko po to, by zwiększyć swoją zaradność, ale także po to, by budować nowe kompetencje i dzięki nim podnosić poziom zadowolenia z siebie, relacji w otoczeniu społecznym, a także poczucia jakości własnych doświadczeń życiowych. Stanowią one narzędzie do wykorzystania w codziennych sytuacjach, szczególnie w warunkach wymagających poradzenia sobie w nowych rolach i zadaniach społecznych. W przypadku studiujących młodych dorosłych na liście ważnych zasobów za najważniejsze uważa się: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, umiejętności interpersonalne oraz umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Sokolowska, Zanłocka-Zytka, Kluczyńska, Wojda-Kornacka, 2015). Ich budowanie pozwala młodym dorosłym w pełnijszy, bardziej skuteczny i satysfakcjonujący wypełniać zadania rozwojowe, w sposób satysfakcjonujący doświadczać siebie i własnej codzienności. Podnoszenie tych kompetencji pozwala także budować młodym dorosłym ich własny kapitał społeczny (Dudzikowa, 2013). W tej perspektywie można uznać, że edukacja – we

wszystkich możliwych jej wymiarach – odgrywa istotną rolę w kreowaniu kapitału, który wydaje się pozostawać w wyraźnej relacji z tworzeniem warunków do podnoszenia poziomu satysfakcji życiowej podczas realizacji zadań rozwojowych jednostki. W tym rozumieniu wykształcenie staje się także elementem kapitału kulturowego człowieka na całe życie. Autorzy raportu Polska 2030 piszą, że *edukacja jest najważniejszym i podstawowym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego w nadchodzących dekadach* (Polska 2030, <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf>). Studiujący młodzi dorośli funkcjonują zatem w warunkach, w których sami stają się twórcami nie tylko swoich biografii, ale także biorą czynny udział w tworzeniu kapitału edukacyjnego swojej grupy.

Realizowanie się w roli studenta jest ważnym w tej grupie społeczno-demograficznej zadaniem rozwojowym. Ma to swoje konsekwencje, zarówno indywidualne, jak i społeczno-kulturowe, związane z inwestowaniem w siebie, a także dopasowywaniem się do reguł obowiązujących zarówno w społeczności akademickiej, jak i na uniwersytecie. Zaangażowanie młodych dorosłych w pełnienie roli studenta, a także forma tego uczestnictwa, podobnie jak sposób, w jaki się realizują, korzystając z oferty uniwersytetu, zależą w dużej mierze od tego, w jakich warunkach społecznych kształtowała się ich potrzeba aktywności we wcześniejszych okresach życia, a także jaki potencjał w tym zakresie rozwinęli, będąc pod wpływem oddziaływań środowiska rodzinnego (Zawistowska, 2012). W tym kontekście można by sądzić, że zarówno opinie, oceny, postawy, deklaracje, jak i zachowania studentów mogą zatem znacznie się różnić.

W przypadku grupy młodych dorosłych kontekst kształcenia (zwłaszcza kształcenia edukacyjno-zawodowego) okazuje się ważnym czynnikiem oddziałującym na rozwój statusu dorosłości i związane z nim zadania. Przyjmując perspektywę poszukiwania związków pomiędzy edukacją a różnymi wymiarami społecznego życia młodych ludzi, można poczynić odwołania do kwestii badania jakości życia codziennego młodych dorosłych. Przykładem mogą być badania J. Czapińskiego, który zdobywanie (posiadanie) wykształcenia wiąże właśnie bezpośrednio z jakością życia w różnych jego wymiarach. Połączenie takie pozwala uznać, że fakt zdobywanego wykształcenia jest wspomnianym już czynnikiem współtworzącym jakość życia. Dzieje się to prawdopodobnie w procesie podnoszenia poziomu świadomości rangi ważnych egzystencjalnie spraw, a także świadomego dbania o to, by utrzymać ten status wiedzy i kompetencji. Ten sposób myślenia koresponduje ze wskazanymi przez T. Lewowickiego funkcjami dydaktycznymi uczelni wyższych: ogólnokształcącą (zakładającą zapewnienie rozległej wiedzy), specjalistyczną (eksponującą wysokie kwalifikacje w wybranych dziedzinach aktywności zawodowej), personalistyczną (gdzie najważniejsze jest sprzyjanie rozwojowi osobowości studiujących), progresywistyczną (zakładającą przygotowanie

do skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami) i kompetencyjną (akcentującą wąskoprofilowane i sprawnościowe przygotowanie studentów). Warto zauważyć, jak ważnym zadaniem jest w tym kontekście kształtowanie wizerunku człowieka wykształconego (Jaskot, 2002; Lewowicki, 1995). Przyjęte założenia stanowią także podstawę myślenia, że osoby o wyższym statusie wykształcenia mają szerszą perspektywę postrzegania sytuacji życiowych ważnych w procesie kształtowania własnej/osobistej rzeczywistości społecznej.

Kwestie relacji między systemem edukacji wyższej a procesami społecznymi, w których uczestniczy jednostka (zwłaszcza procesami stratyfikacji społecznej), podejmuje również Z. Melosik. Jego zdaniem, w analizie społecznych funkcji, jakie pełni uniwersytet, uwidocznia się ważny kontekst rozważań o bezpośrednim wpływie edukacji uniwersyteckiej na biografię (także w perspektywie przyszłości) studenta i absolwenta. Merytokratyczna interpretacja społecznych funkcji uniwersytetu dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć. Obecne w tych rozważaniach pojęcie merytokracji nawiązuje – jego zdaniem – *do tradycyjnego przekonania, że edukacja – szczególnie uniwersytecka – stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej* (Melosik, 2009, s. 106). W tej perspektywie uniwersytet nie jest już jedynie płaszczyzną reprodukcji istniejącego w społeczeństwie systemu statusów, przyjmując rolę bardziej autonomiczną, stając się arbitrem pozycji społecznej, którą osiąga człowiek świadomy swoich możliwości, ambitny. Uzyskanie dyplomu akademickiego umożliwia młodym ludziom nie tylko realizację wymagań społecznych, jakie przed nimi stawia współczesna rzeczywistość, ale także realizację bądź modyfikację pomysłów na siebie i planów na życie. W tej perspektywie pojawia się rozróżnienie na dwie funkcje dyplomu akademickiego. Pierwsza wiąże się ze sprawiedliwym podziałem społecznych nagród, takich jak: prestiż, stanowiska pracy, druga – uniwersytet stanowi *formalny dowód istnienia możliwości do wykorzystania na rynku pracy grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych* (Melosik, 2009, s. 106). Osiągnięcia edukacyjne stanowią zatem jeden z ważnych czynników determinujących miejsce, jakie zajmuje student w strukturze nagród społecznych w przyszłości. Nie zawsze sytuacja osobista i zawodowa absolwenta jest korzystna i ukierunkowana na sukces, ale ma swoją wewnętrzną dynamikę. Mając dyplom, może podejmować różne decyzje, zależne od potrzeb, możliwości, pojawienia się nowych sytuacji, ale w gruncie rzeczy jego wybór jest potencjalnie bogatszy od wyboru osób, które studiów nie kończą.

Młodzi ludzie w motywach studiowania upatrują różne cele: jedni pojmują swoją edukację jako inwestycję, aby zapewnić sobie bardziej płatne miejsca pracy, inni – jako wartość samą w sobie, w kontekście samorealizacji. Spojrzenie na kwestię własnej edukacji jest sprawą złożoną i nie jest wykluczone, że różnić może ono także

badanych młodych dorosłych, studiujących na uniwersytecie. Jak wskazuje Z. Melosik dyplom jest biletem do lepszej przyszłości, jednak nikt nie gwarantuje tym młodym ludziom, że ten bilet jest ważny na *calożyciową podróż*(...), *dyplom jest co prawda kluczem, który otwiera zamek, lecz niekoniecznie otwiera drzwi* (Melosik, 2009, s. 136). Wykształcenie wyższe przestaje być gwarantem sukcesu na rynku pracy (Kaczmarczyk, 2014), a posiadanie dyplomu wyższej uczelni stanowi jedynie warunek wstępny i niewystarczalny w kreowaniu własnej przyszłości zawodowej. Skoro zatem zdobycie dyplomu uczelni wyższej i wykształcenia nie jest czynnikiem zapewniającym sukces na rynku pracy, edukacja staje się koniecznością o charakterze defensywnym – i swoistym wydatkiem, jaki trzeba ponieść, aby dać sobie „szanse na rynku pracy” (Bell, 1973).

Inwestowanie w rozwój wykształcenia i podnoszenie statusu przynależności do grupy osób z wyższym wykształceniem staje się zatem ważnym zadaniem rozwojowym na etapie finalizowania studiów i wchodzenia w dorosłość. Indywidualne sposoby wkraczania w świat osób dorosłych (i stawiania się osobą dorosłą) nie należą współcześnie do zadań łatwych, zwłaszcza w warunkach zmiennej, mało stabilnej ekonomicznie i „płynnej” społecznie nowoczesności. Dlatego warto, by młodzi ludzie, realizując zadania rozwojowe związane z inwestowaniem w siebie, budowali swój kapitał edukacyjny. W tej perspektywie kształcenie uniwersyteckie wydaje się być nie tylko ważnym zasobem indywidualnym, ale także ważnym elementem kapitału edukacyjnego młodych dorosłych.

Traktując edukację młodych dorosłych w kategorii zadań rozwojowych, warto podkreślić, że wiąże się ona z czasem społecznym i psychologicznym, w którym funkcjonują. Studenci w tym czasie realizują najważniejsze dla nich cele, związane zarówno z ich potrzebami, jak i oczekiwaniami społecznymi. Większość zadań rozwojowych współcześnie utraciła swoją normatywność i nadaną społecznie punktualność, co sprawia, że ich realizacja jest kwestią indywidualnego wyboru i psychospołecznej gotowości. Ponadto, ważnym wskaźnikiem gotowości do realizacji zadania jest poziom kompetencji, jakie jednostka nabyła wcześniej, a także aktualne jej „zasoby”, umożliwiające radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych. Szczególnie ważne jest – jak wskazuje A. Brzezińska – by względnie proporcjonalnie rozwijały się zasoby intelektualne i emocjonalno-społeczne oraz świadomość ich posiadania (Brzezińska, 2000; Waldowski, 2002). Powodzenie to wyznaczone jest pojawieniem się tzw. momentu wyuczalności – momentu pełnego przygotowania jednostki do podjęcia zadania, zarówno pod względem biopsychospołecznym, jak i motywacyjnym.

Fakt, że koncepcja zadań rozwojowych znajduje swoje umiejscowienie w określonym kontekście, sprawia, że można się spodziewać, iż zadania te różnicują się, przybierając określoną rangę ze względu na nie tylko wspomniany czas społeczny

i oczekiwania środowiska, ale także – priorytety związane z funkcjonowaniem człowieka w określonych warunkach. Oczekiwania te zależne są także od roli, jaką osoba podejmuje w środowisku, w określonym układzie odniesienia. Zarówno w klasycznych poglądach R. J. Havighursta (Havighurst, 1981), jak i E.H. Eriksona (Erikson, 2000) realizacja zadań rozwojowych przełomu adolescencji i wczesnej dorosłości stanowi podstawowy warunek rozwoju szeroko rozumianej autonomii i ukonstytuowania się niezależnego statusu bycia dorosłym, co ma swoje przełożenie na zadowolenie z siebie i własnego życia oraz udane próby dalszego poszukiwania powodów do życiowej satysfakcji. Etapowe, skuteczne angażowanie się młodych ludzi w poszczególne role tego okresu życia pozwala na osiągnięcie przez nich niezależności, optymalne i korzystne rozwiązywanie problemów i konfliktów (wewnętrznych i zewnętrznych), umiejscowienie w relacjach i pełnionych rolach społeczno-kulturowych, i wreszcie rozstrzygnięcie o własnej dojrzałości w zakresie podejmowania aktywności w relacjach i rolach społecznych, a także zobowiązaniach dotyczących przyszłości. Spójność samooceny w wielu kategoriach doświadczania siebie umożliwia osiągnięcie sukcesu w ważnych przestrzeniach życia, dostarczając satysfakcji i nadając życiu kierunek zgodny z oczekiwanym.

Analizując zarówno treść zadań rozwojowych, jak i charakter procesów towarzyszących wczesnej dorosłości, zauważa się, że w perspektywie ostatniego dziesięciolecia – szczególnie w Europie Środkowo-Wschodniej – diametralnie zmienił się ich wzorzec (Molga, 2007). Zmienia się nie tylko sam sposób myślenia o młodych dorosłych, lecz także przeżywanie tego okresu przez nich samych, w perspektywie realizowanych zadań, wśród których na priorytetowe miejsca wysuwają się: budowanie bliskich relacji i związku, dalsza edukacja i planowanie przyszłości (także społeczno-zawodowej). W kontekście tak pojmowanego czasu społecznego, jakim dysponują młodzi dorośli, ważne jest inwestowanie we własne zasoby i budowanie szeroko rozumianej samodzielności i zaradności. W przypadku młodych dorosłych cele te mogą być skutecznie realizowane na poziomie edukacji, której atutem jest poszerzanie ich świadomości społecznej, a także – co wydaje się szczególnie ważne – pogłębianie dostępu do ważnych obszarów życia społecznego i wyboru obecnych w nim wartości. Uczestniczenie w tak rozumianej edukacji daje szansę na samorealizację i doświadczanie siebie mierzone wskaźnikami świadczącymi o satysfakcjonującym życiu. W tym miejscu można postawić pytanie o to, jak studenci wyższych uczelni oceniają siebie i zadowolenie z własnej edukacji, będąc u progu ukończenia studiów. W jakich kategoriach opisują siebie i swoje perspektywy na etapie finalizacji studiów?

Edukacja uniwersytecka widziana oczami studentów..., czyli o tym, jak studenci postrzegają siebie i własną edukację

Analizowane zagadnienia dotyczące samooceny studentów oraz oceny studiów u progu ich ukończenia stanowią jedną z kwestii podejmowanych przeze mnie w ramach obszernych badań, prowadzonych wśród młodych dorosłych finalizujących studia wyższe uniwersyteckie w trzech największych uczelniach na Śląsku¹. Badania były prowadzone w grupie liczącej 1400 osób, studiujących różne dziedziny i kierunki.

Wgląd w zebrany materiał empiryczny i jego analiza pozwala na sformułowanie twierdzenia, że w obszarze realizowanej przez młodych dorosłych edukacji zachodzi wiele ważnych społecznie procesów. Generują one ich emocjonalny stosunek do własnego życia na tym etapie, zadowolenie z wyboru studiów i własnego miejsca w finalnym momencie procesu kształcenia uniwersyteckiego. Studentom zadano pytania o motywy wyboru kierunku studiów, poziom zadowolenia z tego wyboru, dostrzeganych perspektyw w związku z profilowym kształceniem, a także cały wachlarz spraw wyrażających się w ocenach siebie w roli studenta, który finalizuje już studia (pod kątem zadowolenia z doświadczania siebie, własnej zaradności, skuteczności, autonomii i innych kryteriów).

Analiza materiału badawczego pozwala wskazać, że w zdecydowanej większości (86%) studenci są zadowoleni z wyboru studiowanego kierunku (tylko 14% z całej grupy badanych miewa w tym zakresie wątpliwości). Wszyscy badani studenci wypowiadają się na temat wyboru kierunku studiów w sposób wiążący i zdecydowany. Zarysowana w efekcie prowadzonych badań tendencja w ocenach wskazuje, że wybór kierunku studiów przez badanych był adekwatny do planowanej przez nich przyszłości. Na końcowym etapie studiów preferowana jednomyślność wypowiedzi napawa optymizmem, wskazując, że młodzi studenci dorosli w sposób świadomy dokonują swoich wyborów prozawodowych i – być może także w zgodzie z własnym przekonaniem – lokują realizację ważnego zadania, jakim jest inwestowanie w siebie i własne kształcenie, w odpowiednie na tym etapie życia przestrzenie aktywności. Niezwykle optymistycznym zjawiskiem jest zauważana na etapie przejścia z edukacji na rynek pracy deklaracja zadowolenia z wyboru

¹Badania prowadzone były w Uniwersytecie Śląskim, Śląskim Uniwersytecie Medycznym i Uniwersytecie Ekonomicznym. Łącznie badaniami objęto grupę 1400 studentów, rekrutujących się ze wszystkich wydziałów na poszczególnych uczelniach. Badania realizowane były w ramach projektu indywidualnego – w tematyce poczucia jakości życia; obejmowały osoby między 23 a 25 rokiem życia. W doborze próby zachowana została liczebność próby z uwzględnieniem błędu statystycznego $p \leq 0,05$, stosowana w naukach społecznych. Wielkość próby spełniała wymagania metodologiczne, co oznacza, że grupy były reprezentatywne dla studiowanych kierunków (z uwzględnieniem błędu statystycznego $p \leq 0,05$), a zgromadzone dane empiryczne stanowią podstawę do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze i formułowania uogólnień na poziomie wybranych uczelni na Śląsku, w odniesieniu do grup studentów ostatnich lat studiów. Szerzej (Suchodolska, 2017).

studiowanej dziedziny i kierunku, jak również ocena własnej konsekwencji w wyborze studiów, wyrażająca się w twierdzeniu, że wybór kierunku studiów był słuszny i dziś – w perspektywie czasu, jaki upłynął – studenci chętnie dokonaliby takiego samego wyboru. Twierdziło tak 66% wszystkich badanych studentów realizujących studia uniwersyteckie. Tylko 34% wszystkich studiujących zastanowiłoby się nad wyborem innej uczelni (proporcjonalnie podobnie kobiety i mężczyźni). Młodzi dorośli w podobnym stopniu oceniają swoje wybory jako trafne, służące prawdopodobnie realizacji ich ważnych celów, nie tylko edukacyjnych, ale w głównej mierze prozawodowych.

Wskazana tendencja może oznaczać, że młodzi ludzie, kierując się wyborem profilu edukacji na poziomie wyższym, świadomi rangi społecznej wykształcenia, bardzo często intuicyjnie lokują swoje wybory w dyscyplinach związanych z uznawanymi przez nich jako ważne społecznie obszarach/przestrzeniach życia. Uwaga ta odwołuje się także (a może zwłaszcza) do akcentowanego w latach 90. ubiegłego stulecia wzrostu wartości wyższego wykształcenia, które – w wyniku reorientacji poglądów młodych ludzi – traktowane jest jako *jeden z ważnych, jeśli nie decydujących wyznaczników szans życiowych jednostki* (Zandrecki, 1999, s. 182). Ponadto, na uwagę zasługuje także fakt, że wyniki badań korespondują z analizą przeprowadzoną w podobnym zakresie przez pracowników UAM w Poznaniu (Knasiecka-Falbierska, 2013). Wśród badanych studentów co trzeci dokonałby takiego samego wyboru kierunku studiów. Jak się okazuje, deklaracje nie są charakterystyczne tylko dla badanej grupy studentów śląskich uczelni, ale odzwierciedlają również tendencje, które utrzymują się wśród wybranych grup młodzieży akademickiej od lat, co świadczyć może o dojrzałości wyboru studiów przez młodych ludzi albo też o wyjątkowo bogatej, odpowiadającej oczekiwaniom studentów ofercie studiów.

Badane grupy studentów znajdują się na ostatnim etapie kształcenia; to ważny etap w ich życiu. W ich wypowiedziach dostrzega się przekonanie o słuszności wyboru kierunku studiów, który okazuje się zgodny z planami na przyszłość. Studiują najczęściej to, co – jak twierdzą – chcą robić w niedalekiej przyszłości. Wśród badanych, którzy sądzą, że kierunek studiów bezpośrednio koresponduje z ich planami na przyszłość, uwidoczni się zbliżony odsetek studentek, co i studentów. Ich przyszłość zawodowa jest jednak współcześnie trudna do określenia, dlatego choć zdają sobie z tego sprawę, wierzą w pozyskanie pracy zgodnej z oczekiwaniami i wykształceniem. Badani są na etapie eksploracji ról wyznaczających profil społeczny studenta. Oznacza to, że nie podjęli jeszcze trwałych zobowiązań, które weryfikowałyby powzięte wcześniej decyzje. Poczucie pewności co do wyboru dalszej drogi życiowej w polu zawodowym ma zatem charakter bardziej emocjonalny i intuicyjny. Można by w tym miejscu próbować wskazać, że zadowolenie z bieżącej aktywności akademickiej i jej identyfikacja z planami zawodowymi na przyszłość

mogą wyrażać się w odczuciu zadowolenia i przekonaniu, że ich wybór studiów był zgodny z zainteresowaniami, a także planami na przyszłość. Poza tym prawdopodobne jest, że wybór studiów potwierdzony był przez studentów ich aktualnym przekonaniem, iż warto konsekwentnie inwestować w swoje wybory zgodnie z marzeniami, zainteresowaniami, i że o miejscu człowieka w społeczeństwie oraz jego społeczno-zawodowym statusie decyduje w dużej mierze uzyskane niebawem wykształcenie. Traktując o miejscu człowieka w społeczeństwie, warto przypomnieć, że studenci realizują studia, które są – ich zadaniem – zgodne z tym, co chcieliby robić w życiu w niedalekiej przyszłości. Ocena takiej perspektywy dostarcza im pewności, że trud zdobywania wiedzy podjęty zgodnie z obranym kierunkiem kształcenia zawodowego może być opłacalny. Spodziewają się, że zaowocuje satysfakcją w momencie podjęcia przez nich zatrudnienia. Czy tak jednak się stanie? Odpowiedzi na to pytanie mogłyby dostarczyć wyniki badań podłużnych, realizowanych w przyszłości w tych grupach.

Warto zauważyć, że choć szkoła wyższa dla wielu studiujących młodych ludzi okazuje się sposobem na osiągnięcie i dalszą realizację osobistych celów zgodnych z ich potrzebami, marzeniami i uzdolnieniami, okazuje się być także wartością samą w sobie. Ważnym zadaniem edukacyjnym uczelni wyższych jest bowiem wyzwalanie tendencji twórczych wśród studentów oraz stwarzanie warunków umożliwiających skuteczną realizację ich zdolności i potrzeb. W tym kontekście przypominę, że – pomimo licznych, często zniekształconych społeczną opinią wyobrażeń dotyczących wyboru studiów – najczęstszym motywem wyboru przez studentów danego kierunku studiów nie była moda, lecz deklarowana zgodność z uzdolnieniami (73%). Tylko niewielka część studentów (18%) decyzje o wyborze kierunku studiów podejmowała pod wpływem doświadczeń znajomych, żywiąc przekonanie, że przykład ten może okazać się dobry, bo ukończyły one ten bądź podobny kierunek i dobrze sobie radzą. Dla pozostałych studentów wybór podyktowany był również faktem, że podjęli studia blisko miejsca swojego stałego zamieszkania (15%) lub że wybór ten był przypadkowy (12%). Takie wybory są jednak stosunkowo rzadkie. Rzadko też młodzi ludzie twierdzili, że nie zakwalifikowali się na uczelnię o innym profilu (6% studentów), podobnie jak kierowali się tradycją rodzinną w wyborze studiów (6% badanych). Dane te prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Kryteria wyboru kierunku studiów

Kryteria wyboru kierunku studiów	Wartości w procentach	Wartości w liczbach bezwzględnych
Kierunek studiów był zgodny z moimi uzdolnieniami	73%	(3004)
Znam osoby, które go ukończyły, i dobrze sobie radzą	18%	(741)
Podjęłam/podjąłem studia blisko miejsca zamieszkania	15%	(617)
Wybór kierunku studiów był przypadkowy	12%	(494)
Była to kwestia rodzinnej tradycji	6%	(247)
Nie dostałam/dostałem się na inną uczelnię / uczelnię o innym profilu	6%	(247)

Źródło: badania własne (wyniki w tabeli podane w procentach nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi przez badanych).

Obraz ten, ilustrujący postrzegane u siebie zasoby osobiste, przedstawia się optymistycznie i kształtuje przekonanie, że studenci są otwarci na świat i będą mogli wykorzystać rozwijane zasoby wraz z wielością stawianych przez otaczającą rzeczywistość różnych propozycji. Rozpoznawalna jest ich aktywność poznawcza, potrzebna w procesie przetwarzania wyobrażeń na realia rzeczywistości. Można odnieść wrażenie, że te zasoby ułatwią im start w dorosłość, będąc może nie tak szerokim, choć ważnym zapisem na wizytówce kandydata chętnego podjąć pracę w niedalekiej przyszłości. Na uwagę zasługuje także fakt, że w kategoriach samooceny odwołujących się do roli czasu i miejsca w życiu, studenci doceniają płaszczyznę relacji z bliskimi osobami, w pełni wyrażają zgodę na dotychczasowy, osiągnięty przez nich pułap życia, określający miejsce, w którym się aktualnie znajdują. Ten korzystny bilans, ilustrujący poziom realizacji własnej osoby na poziomie ważnego zadania, jakim jest inwestowanie w siebie w istotnych edukacyjnie i społecznie środowiskach oraz zdobywanie wykształcenia, pozwala sądzić, że realizacja zadań edukacyjnych, a tym samym także rozwojowych przez młodych dorosłych przebiega w sposób naturalny, zgodny z potrzebami badanych, dostarczając im poczucia satysfakcji i spełnienia. To pozytywny obraz młodych ludzi u progu „pełnej” dorosłości. Rysując go, odnosi się wrażenie, że są oni zadowoleni z przebiegu ważnego zadania rozwojowego, jakim jest przygotowywanie się do dorosłego życia z udziałem uniwersyteckiego kształcenia.

Oceniając swoją sytuację życiową, studenci twierdzą, że są w miejscu, w którym chcieli być na tym etapie życia (34%), co wskazuje na dość wysoki stopień zadowolenia z ich aktualnej rzeczywistości społecznej i tego, czym dysponują. Sądząc po wskaźnikach zadowolenia z realizowanej edukacji, uznać można, że satysfakcjonująca jest dla nich również ocena rzeczywistości, w której edukacja ta (w tym także kształcenie prozawodowe) przebiega. W ocenie ich sytuacji życiowej i zadowolenia z realizowanego kształcenia biorą udział również rodzice, którzy doceniając swoje dorosłe dzieci, sprzyjają ich zadowoleniu, podnosząc prawdopodobnie także poprzeczkę wyznaczania i realizacji ambitnych celów (28%). Ponadto, co okazuje się ważne, rodzice zabezpieczają studentów pod względem finansowym (24%). Dojrzewając do dorosłości w warunkach akceptacji i wsparcia ze strony bliskich osób (również dobrych przyjaciół), studenci dostrzegają u siebie więcej optymizmu niż wcześniej (24%) i twierdzą, że lepiej niż kiedyś radzą sobie ze stresem w nowych okolicznościach (18%). Wypowiedzi te ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Ocena własnej sytuacji życiowej (w opinii studentów)

Ocena własnej sytuacji życiowej	Wartości w procentach	Wartości w liczbach bezwzględnych
Jestem w miejscu, w którym chciałam/(-em) być na tym etapie życia	54%	2222
Wyznaczam sobie cele i realizuję je	28%	1152
Dostrzegam u siebie więcej optymizmu niż wcześniej	24%	988
Mam wsparcie finansowe rodziców	24%	988
Lepiej radzę sobie ze stresem	18%	741

Źródło: badania własne (wyniki procentowe w tabeli nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru wypowiedzi przez badanych).

Ocena ta koresponduje z poczuciem sukcesu, rozumianym w kategoriach podmiotowego radzenia sobie w obszarach życia społecznego, zwłaszcza w kontekście samorealizacji w płaszczyźnie aktualnych ról i zadań. Samoocena badanych pozwala wskazać, że nie brakuje im wiary, że przyszłość będzie udana i że sobie poradzą (49%). Jest to tym bardziej możliwe/realne, że studiuja kierunek, który był dla nich ważny (43%). Swoje działania uważają za konsekwentne i odpowiedzialne (39%), a ponieważ realizują swój plan na życie zgodnie z marzeniami (37%), odczuwają wiarę w swoje możliwości (30%). Te odczucia przekonują ich o podejmowaniu dobrych decyzji (27%), tym bardziej że część z nich jest przekonana, iż ma gwarancję dobrego zawodu. Dane te zawiera tabela 3.

Tabela 3. Kategorie poczucia sukcesu przez studentów

Kategorie poczucia sukcesu przez studentów	Wartości w procentach	Wartości w liczbach bezwzględnych
Wierzę, że sobie poradzę	49%	2016
Studiuję kierunek, który jest/był dla mnie ważny	43%	1769
Działam konsekwentnie i odpowiedzialnie	39%	1605
Realizuję swój plan zgodnie z marzeniami	37%	1523
Wierzę w swoje możliwości	30%	1235
Podejmuję dobre decyzje	27%	1111

Źródło: badania własne (wyniki podane w procentach nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi przez badanych).

W zakresie wyróżnionych spraw nie dostrzega się różnic związanych z płcią badanych i ich statusem w relacjach, a jedyne zróżnicowanie wynika ze studiowanego kierunku, co potwierdza, że studenci poszczególnych kierunków studiów nie są jednomyślni w tym względzie. Szczególnie widoczne jest ono w przekonaniu, że studiowany kierunek był dla nich ważny ($F=13,01723$, $p=0,00000$).

Zakończenie

Przestrzeń doświadczania siebie w roli studenta okazuje się bogata w spostrzeżenia, które pozwalają wskazać, że wiele z tego, co dzieje się w życiu młodych dorosłych, wiąże się z doświadczaniem relacji społecznych, szczególnie relacji z osobami bliskimi emocjonalnie, których obecność i pomoc są studentom potrzebne. Przekłada się to na prawdziwość twierdzenia, że dostrzegane przez młodych dorosłych problemy i momenty przesilenia wiążą się bardziej z zadaniami, które przed nimi stoją, niż mają swoje miejsce w relacjach w środowisku społecznym.

Na podstawie poczynionych analiz materiału empirycznego można by wysunąć tezę, że studenci wyższych uczelni doceniają walory i wymierne efekty edukacji, w której uczestniczą (zarówno proces kształcenia, jak i zdobywane w jego wyniku wykształcenie), traktując edukację jako ważny czynnik nie tylko sprzyjający możliwościom podniesienia statusu społecznego i prozawodowego, ale także jako umożliwiający rozwój własnej autonomii, zadowolenie z jej przebiegu, jak i planowanie drogi zawodowej. Pomimo ryzyka, że dla pewnej części młodych dorosłych sytuacja zdobywania wykształcenia (i planowania form doksztalcenia) może wynikać z chęci uniknięcia bezrobocia, generalnie jednak można się zgodzić,

że dla większości z nich ważnym celem jest otrzymanie szansy na ciekawą i/bądź dobrze płatną pracę. Warto w tym miejscu wskazać widoczną orientację w kierunku myślenia prozawodowego, które ukierunkowane jest na konsekwentny wybór ścieżki kształcenia. To także realizacja ważnego zadania rozwojowego tego okresu życia.

Moment finalizacji kształcenia na poziomie wyższym uniwersyteckim, zdobycie dyplomu uczelni wyższej jest współcześnie nadal momentem ważnym, choć nie gwarantuje ani sukcesu w przestrzeni zawodowej, ani w innych przestrzeniach życiowych. Zauważa się też, że młodzi dorośli są tego faktu świadomi. Wraz z osiągnięciem poziomu wykształcenia, młodzi dorośli sami kreują swój status tożsamości i dorosłości. Dzieje się to jednak w warunkach licznych zmian kontekstualnych, związanych z etapem wchodzenia we wczesną dorosłość i podejmowania nowych edukacyjno-zawodowych zobowiązań. Zmiany mentalne i nowe doświadczenia w tym obszarze nader często prowadzą do zmiany definicji dorosłości, ze względu na zmianę statusu związaną z wiekiem, poziomem samodzielności i czynnikami rozwoju osobistego. Te momenty przechodzenia z jednego obszaru aktywności do kolejnego mają na ogół swoją społeczno-kulturową względną punktualność. Ponadto, zmiany statusu i fakt przechodzenia z edukacji do samodzielnej przestrzeni prozawodowej na ogół uwikłane są w jednostkową biografię. Realizacja zadań rozwojowych związanych z edukacją i planowaniem przyszłości nie pozostaje obojętna wobec występujących kryzysów, a nawet jest w nie uwikłana, ponieważ zależy od tego, w jaki sposób młody człowiek sobie z nimi poradzi. Na tym także polega swoisty fenomen owej zmiany, jakiej doświadczają studenci. Tym, co łączy studentów, jest możliwość postrzegania owego „fenomenu przejścia” jako okazji douczenia się. To specyfika okresów przejścia i związane z nim trudności skłaniają jednostki do aktywności edukacyjnej. Obserwacje życia społecznego zachęcają do refleksji, że ze względu na swoją wrodzoną trudność i uwikłanie w procesach społecznych (także społeczno-kulturowych) doświadczanie zmian przyspiesza aktywność uczenia się uczestniczących w nich osób o wiele skuteczniej niż dzieje się to między innymi z udziałem instytucji. Koncepcje uczenia się przez doświadczenie, uczenia się w działaniu nie są nowe dla młodych dorosłych, a wzbogacone koncepcjami uczenia się biograficznego i społecznego dają pełne uzasadnienie dla traktowania okresów przejściowych jako potencjalnie edukacyjnych. Przejścia te mają – jak wyżej wspomniałam – swoje uwarunkowania kontekstualne (na podłożu społecznym, ekonomicznym i instytucjonalnym). To one stanowią pole do uczenia się, doświadczania własnych emocji, skuteczności, słuszności planowania i egzekwowania od siebie zaradności. Takim szczególnym rodzajem przejścia, które nie pozostaje obojętne nie tylko dla procesu rozwoju, ale w szczególności dla kształtowania się tożsamości i przekonania o sobie, jest – obok przejścia z adolescencji do dorosłości – przechodzenie młodych dorosłych ze świata szkoły do świata pracy. Najpierw odbywa się to na poziomie mentalnym, zanim młody człowiek

podejmie realne zobowiązania. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku studentów sytuacja ta nie jest odosobniona, a nawet towarzyszy im dość często i ma charakter edukacyjny.

W przypadku młodych dorosłych to etap, na którym znajdują się studenci ostatnich lat; w przypadku moich badanych grup są to osoby w między 23 a 25 rokiem życia. Myślenie młodych dorosłych (kończących studia uniwersyteckie) o warunkach takiego społecznego debiutu wymaga od nich otwartości na nowe perspektywy i drogi życiowe, kreatywnego myślenia o sobie i swoim sukcesie. Młodym ludziom potrzebna jest odwaga, by stawić czoła temu, co nieznane. Etap ostatecznego podjęcia pracy po zakończonej edukacji poprzedzają na ogół liczne (różne pod względem czasu trwania) epizody doświadczeń z pracą tymczasową, dorywczą, wakacyjną, w niepełnym wymiarze godzin, które – prócz korzyści czysto finansowych/materialnych (otrzymywania pieniędzy) – dają im okazję doświadczania siebie, eksperymentowania w nowych rolach społecznych. Sytuacje te sprzyjają realizacji zadań rozwojowych w obszarach zdobywanych doświadczeń, inwestowaniu we własną edukację, której wymiernym efektem powinien być wzrost poczucia własnej wartości i realnego podnoszenia szans na własny rozwój poprzez poszukiwanie możliwości, szacowanie zysków i strat, by odnaleźć się w społeczno-ekonomicznej rzeczywistości na pozycji mierzonej profitem wyższego wykształcenia. Jak wskazują wyniki prowadzonych badań, wybory i decyzje dotyczące edukacji i czasu jej trwania, świadczące z jednej strony o eksploracyjnym charakterze doświadczania własnego życia, a z drugiej o determinacji w zakresie wykorzystania zdobytej wiedzy, zasobów i przeżywania własnej skuteczności, tłumaczyć mogą niechęć młodych dorosłych do przedłużania czasu studiowania. Studenci deklarują raczej dalsze inwestowanie w siebie, które przyjmuje różne formy, na ogół te, które sprzyjają dalszemu podnoszeniu kwalifikacji.

W tym aspekcie, nie bez znaczenia dla rozwoju podmiotowej aktywności jako cechy i właściwości człowieka są: jakość mobilności psychicznej, myślenia o sobie, gotowość do eksploracji zewnętrznej i wewnętrznej, poczucie sprawstwa i samostanowienia, a także możliwość realnego pokonywania barier (wewnętrznych i zewnętrznych). Przyjęcie tej transgresyjnej perspektywy myślenia i otwartość na wiele możliwych rozwiązań sprawiają, że realizacja szczegółowych zadań rozwojowych w obszarze edukacji dostarcza wielu okazji do odkrywania nowych możliwości. To dlatego ludzie inwestujący w kształcenie łatwiej odkrywają nowe ścieżki, piszą nowe scenariusze i projekty własnego życia, otwierają się na nowe doświadczenia życiowe i adaptują do różnych środowisk społecznych i kulturowych (Bańka, 2005, 2007; Cybal-Michalska, 2016).

Literatura

- Bańka A. (2005): *Otwartość na nowe doświadczenia*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań – Warszawa.
- Bańka A. (2007): *Psychologiczne doradztwo karier*. Wydawnictwo Print-B, Poznań.
- Bell D. (1973): *The Coming of Post-industrial Society*. A Venture in Social Forecasting, New York.
- Brzezińska A. (2000): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Cybał-Michalska A. (2016): *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Wydawnictwo UAM, Poznań 2016.
- Czapiński J. (1995): *Money Isn't Everything: On the Various Costs of Transformatio*. „PolishSociologicalReview”, nr 4 (112).
- Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala rozwoju nowoczesności”. Wyzwania rozwojowe. W: <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf>.
- Drynda D. (1997): *Sesja naukowa poświęcona spuściźnie naukowej profesora Bogdana Suchodolskiego*. W: M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.): „Rocznik Pedagogiczny”, Radom.
- Dudzikowa M. (2013): *Wprowadzenie*, W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.): *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty. Maturzyści 2005 – Studenci UAM w Poznaniu*. T. 4. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Erikson E.H. (2000): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Wydawnictwo „Rebis”, Poznań.
- Havighurst R.H. (1981): *Development tasks and education*. Long-man, New York.
- Jaskot K. (2002): *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Kaczmarczyk K. (2014): *Zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i ich wpływ na sytuację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy*. W: M. Makuch (red.): *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*. Wydawnictwo PTTS, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Knasiecka-Falbierska K. (2013): *Zasoby osobowe badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, J. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.): *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. T. 4. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lewowicki T. (1995): *Koncepcje zróżnicowanej szkoły wyższej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- Melosik Z. (2009): *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków, 2009.
- Molgat M. (2007): *Do transitions and social structures matter? How “emerging adults” define themselves as adult*. „Journal of YouthStudies”, vol. 10(5).
- Sokołowska E., Zabłocka-Żytka L., Kluczyńska S., Wojda-Kornacka J. (2015): *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Suchodolska J. (2017): *Poczucie jakości życia młodych dorosłych – na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Suchodolski B. (1983): *Filozoficzne problemy edukacji permanentnej*, W: B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*. WSiP, Warszawa.
- Waldowski K. (2002): *Realizacja zadań rozwojowych na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.): *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Woźniak W., Woźniak W. (2006): *Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych*. W: P. Szukalski (red.): *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zandecki A. (1999): *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Wydawnictwo „Edytor”, Warszawa.
- Zawistowska A. (2012): *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie rozwojowe młodych dorosłych

W tekście podejmuję kwestie edukacji uniwersyteckiej młodych dorosłych, którą traktuję jako ważne zadanie rozwojowe tego okresu życia. Zdobywanie wykształcenia rozumieć można bowiem w kategoriach inwestowania w siebie i własne zasoby, by lepiej odnajdywać się w zmieniających się realiach społecznych, rozwijać mentalne przekonanie o własnej wartości i możliwościach, zwiększać swoją skuteczność w radzeniu sobie na co dzień i w przyszłości w realizacji wielu życiowych (w tym także zawodowych) zamierzeń. W tym kontekście edukację traktuję jako jedno z ważnych zadań rozwojowych do realizacji, nie tylko na etapie wchodzenia w dorosłość, ale również jako zadanie całozyciowe, służące podnoszeniu kompetencji i odczuwanego poziomu własnego sprawstwa oraz autonomii. W tekście przywołuję sposoby/kategorie interpretowania własnej edukacji i swojego w niej miejsca przez studentów śląskich uczelni, kończących studia wyższe uniwersyteckie. Wskazuję ważne kryteria samooceny studentów i dokonanej przez nich oceny studiów, zawierające różne konotacje i odwołania badanych do zmian temporalnych oraz mentalnych, jakie dokonały się w ich życiu pod wpływem doświadczeń w czasie studiowania, a także perspektyw i planów na własną aktywność po ukończeniu edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja uniwersytecka, zadania rozwojowe, młodzi dorośli

University education as an important developmental task in the life of young adults

In this text, I address the issues of university education pursued by young adults. I see such education as an important developmental task of this period of life. Education may be understood in terms of investing in oneself and one's own resources in order to be able to better adjust to the changing social reality, to build self-esteem and self-belief, to increase effectiveness in coping with daily tasks and in putting ambitious plans (including the professional ones) into practice. In this context, I view education as one of the important developmental tasks to be embraced, not only at the stage of entering adulthood, but also as a lifelong task, aimed at raising competences and the perceived level of one's impact and autonomy. In the text, I also discuss the ways in which students of Silesian universities, being at the point of graduation, view and interpret their education and their place in it. I point to important criteria for students' self-assessment and the assessment of their studies, which bring up various connotations. I draw the respondents' attention to the time lapse and the mental changes that took place in their lives as a result of experiences gained during the studies and encourage them to notice changes in their perspectives and plans for the time after graduation.

Keywords: university education, developmental task, young adults